



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

**INCIDENCIA DEL PROGRAMA DE POTENCIACIÓN EN
FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO BÁSICO**

**Proyecto para optar al grado de Magíster en Comprensión Lectora y
Producción de Textos**

Autoras: Sara Elmaleh Volochinsky, Carolina Mera Arancibia y Sol Ramírez Salamanca

Profesor Tutor: María Teresa Lobos Sepúlveda

Profesor corrector: Verónica Garcés Ramón

Santiago, diciembre 2018

Resumen

Tanto en Chile como a nivel internacional son escasos los programas que intentan evaluar y fomentar la habilidad de fluidez lectora, ya que no se considera un elemento relevante al momento de extraer el significado de un texto. Aun así, a lo largo del tiempo, los resultados en las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de la Educación siguen bajos en el área de comprensión de lectura, (SIMCE, 2016) por lo que como país se enfrentan diversos desafíos para lograr una mejora en esta área. Tomando en cuenta estos antecedentes, se diseñó un programa de intervención metodológica que tiene como objetivo potenciar y mejorar las habilidades de fluidez lectora desde sus tres componentes: precisión, velocidad y prosodia la que se llevó a cabo en un período de un mes, dividiendo los componentes por días y semanas. El estudio se hizo con una muestra de 56 estudiantes divididos en dos grupos: un grupo avanzado (leen desde kínder) y en un grupo descendido (están en proceso de aprendizaje lector) de primer año básico de un colegio particular pagado en la región metropolitana.

Palabras claves: fluidez lectora, potenciación, comprensión, precisión, velocidad, prosodia.

Abstract

Both in Chile and abroad there are only a few programs available that try to evaluate and promote reading fluency, since it is not considered a relevant element when extracting the meaning of a text. Even so, over time, the results in standardized tests of the Education Measurement System are still low (SIMCE, 2016) presenting various challenges to achieve an improvement in this area. Taking these antecedents into account, a methodological intervention program was designed with the purpose of enhancing and improving reading fluency skills from its three components (precision, rate and prosody) which was carried out in a period of one month, dividing the components by days and weeks. The study was done with a sample of 56 students divided into two groups: an advanced group (read from kindergarten) and a descended group (they are in the process of learning to read) who attend First Grade from a private school of the metropolitan region.

Keywords: reading fluency, intervention, comprehension, precision, speed, prosody.

Introducción

Diversas pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, evidencian que la comprensión lectora es un aspecto que se requiere fomentar, desarrollar y promover como sociedad. En efecto, a nivel nacional, los últimos resultados entregados por el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), el área de comprensión lectora revela que, de los 222.629 estudiantes evaluados en el 2017, solo el 18,9% se desempeña en un nivel adecuado, el 37,8% se sitúa en un nivel elemental, mientras que el 43,2% restante, se encuentra en un nivel insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En comprensión lectora los estudiantes obtienen 4 puntos de 10 en las habilidades: localizar, interpretar y relacionar/reflexionar. Éstas, definidas según la Agencia de Calidad de la Educación 2017. A nivel internacional, la evaluación Programme for International Student Assessment (PISA) realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que Chile obtuvo su más alta puntuación en la prueba de lectura con 459 puntos (OCDE, PISA 2016). Sin embargo, Chile dentro del ranking de la OCDE se encuentra en el lugar número 42 de los 70 países que participan de dicha evaluación, por lo que aún se encuentra bajo el promedio de los países que conforman la OCDE.

En relación a los componentes de la comprensión lectora, Gómez (2008), señala que es necesario que los estudiantes logren desarrollar un nivel de conciencia fonémica tal, que les permita generar operaciones de análisis y síntesis entre fonemas y grafemas, para ser decodificados con fluidez por medio de la aplicación de estrategias que otorguen un sentido a los símbolos escritos.

En este sentido, la comprensión lectora se define como una actividad cognitiva compleja que abarca desde el reconocimiento fonema- grafema, hasta la extracción del significado de un texto. Frente a esto, es relevante destacar que, en la actualidad existen dos hipótesis fuertemente marcadas en el ámbito del éxito lector. De Mier, Borzone y Cupani (2012), exponen que una de ellas, se enfoca en el desarrollo de la conciencia

fonológica, mientras que la segunda, se refiere a la rapidez de procesamiento de la información. Ésta última da cuenta de que los aprendices que evidencian dificultades en su proceso lector, no logran una adecuada automatización de las palabras (fluidez) dentro de un texto, lo que genera problemas en la extracción de su significado.

En el contexto nacional, se cuenta con instituciones públicas y privadas que aplican la evaluación de fluidez lectora recomendada por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010) denominada "Plan Provincial de Fomento lector" o "Programa Arauco Lee" el que incluye: Pruebas de Dominio Lector (Fundación Arauco, 2004, 2007) y el Programa Lector Comunal (Astorga, 2014). Lo anterior, da cuenta del esfuerzo que emana del Ministerio de Educación por crear pruebas y programas que fomenten el desarrollo de la fluidez lectora, sin embargo, al evaluarlas, se evidencia que dichas pruebas no contemplan los tres componentes de la fluidez lectora: velocidad, precisión y prosodia.

Para desarrollar la fluidez lectora en los cursos iniciales, se requiere de tiempo, enseñanza, aplicación, práctica de estrategias y métodos adecuados. Cabe señalar que los aspectos mencionados, no son debidamente considerados por los agentes educativos ni educadores, ya que se tiende a no explicar a los estudiantes las razones por las cuales se requiere desarrollar una buena fluidez lectora. En este aspecto, se debe tomar en cuenta que el alcance de una buena competencia en fluidez lectora, permite reconocer de forma correcta y rápida las palabras que componen un texto escrito (Fletcher, Lyon, Fuchs, y Barnes, 2007). Esto logra generar una buena automatización en la identificación de las palabras, lo que finalmente permite destinar los recursos cognitivos a la comprensión del texto.

Analizando el contexto nacional, se observaron pocos estudios que consideraran programas para trabajar la fluidez, ya que en general, tienden a estar enfocados en desarrollar y potenciar la comprensión lectora desde sus habilidades, olvidando así los componentes de la fluidez lectora y la importancia que ésta posee para lograr extraer el significado del texto. Frente a esto, el objetivo de la presente investigación es analizar los resultados de un programa de enseñanza de fluidez lectora, aplicado a alumnos de

primer año básico con distintos niveles lectores, considerando sus tres componentes: velocidad, precisión y prosodia. Hasta el momento, dichos aspectos no han sido considerados en evaluaciones, ni metodologías. Por otra parte, se pretende motivar a los docentes del colegio seleccionado, a cuestionarse sobre decisiones pedagógicas en base a los resultados de las pruebas que se aplican en fluidez lectora (pre test y post test). Además, determinar si las evaluaciones con las que cuentan, se ajustan a las necesidades de los alumnos, si la metodología que se aplica favorece el desarrollo de la fluidez lectora, o si la relación del nivel de dominio de sus alumnos en fluidez es la misma que en comprensión lectora.

2. Marco Teórico

2.1 Fluidez lectora

Existe un claro consenso entre los especialistas en educación, de que la fluidez es un factor trascendental para lograr una comprensión lectora de alto nivel. Sin embargo, en lo que no hay acuerdos, es en el cómo entendemos o definimos la fluidez lectora. Según González-Trujillo, Calet, Defior, y Gutiérrez-Palma (2014), la fluidez lectora es considerada como la destreza de leer rápidamente, con precisión y entonación. Algunos autores plantean una definición más simple de la fluidez, basada sólo en la velocidad lectora; otros incluyen la lectura prosódica y la relacionan con la lectura expresiva. El Diccionario de Lectura define la lectura fluida como: “Una habilidad eficiente en el reconocimiento de palabras, que permite al lector construir el significado del texto. La fluidez se manifiesta como una lectura oral segura, rápida y expresiva” (Harris & Hodges, 1995, pág. 510). Por lo tanto, la fluidez depende del ejercicio de habilidades relacionadas con la identificación y la delimitación de las agrupaciones requeridas por la sintaxis del texto. En ella, predominan habilidades referidas a la estructura y no al significado. Cowie, Douglas-Cowie y Wichmann (2002).

A su vez, otros autores ofrecen una postura más matizada, como Stahl, Jacobson y Davis (1989), quienes sugieren que la lectura fluida, afectaría los procesos de microcomprensión, por la concesión de relaciones sintácticas en las oraciones. No obstante, a veces, puede ocurrir que estas relaciones no intervienen en los procesos de macrocomprensión, los que estarían más referidos a factores como el conocimiento previo y a las estrategias de comprensión más generales, como generación de inferencias. En este sentido, cabe señalar que LaBerge y Samuels (1974), fueron pioneros en manifestar la importancia de la fluidez a partir de un modelo de lectura que la considera como aptitud básica para la lectura.

Como plantea The National Reading Panel (2000), para alcanzar la comprensión lectora, no sólo es trascendental la fluidez, definida como automaticidad y precisión en la decodificación de palabras, sino también lo es la interpretación prosódica o expresividad del texto, aspectos importantes a considerar, al hablar de fluidez como aporte a la competencia lectora de los alumnos. Sin embargo, no está exenta de dificultades en su medición. The National Assessment of Educational Progress (NAEP), ha elaborado una escala denominada Oral Reading Fluency Scale que permite identificar el nivel de esta competencia en los estudiantes norteamericanos, la que podría ser adaptada para la realidad chilena, ya que, en dicho país, las mediciones que se realizan están enfocadas principalmente en la rapidez.

En los últimos años, la lectura fluida se ha convertido en un componente central de la lectura y un factor relevante en planes de estudios de alfabetización. No obstante, dicho elemento ha sido centrado en una definición relativamente estrecha, que enfatiza el reconocimiento automático de palabras. Como resultado de recientes investigaciones, la lectura prosódica también se ha reconocido como una dimensión fundamental en la fluidez lectora (Hudson, Pullen, Lane y Torgesen, 2009; Kuhn y Stahl, 2003). Sin embargo, la manera en que se definen los componentes de la fluidez, su papel en el desarrollo de la lectura y su función en la comprensión, inciden significativamente en cómo se enseña y en cómo se evalúa Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC,

2012), plantea en su programa de estudio de primer año de enseñanza básica, que la fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto. Lo anterior, coincide con otros expertos que sostienen que alcanzar la fluidez en los primeros años, es fundamental. El lector utiliza sus recursos cognitivos, principalmente para la comprensión del texto y no para la decodificación. Por su parte, el MINEDUC está de acuerdo con los expertos que señalan que los componentes de la fluidez lectora son: precisión, velocidad y prosodia. Asimismo, propone algunas metodologías que lograrían alcanzar la fluidez desde sus componentes mediante la lectura de abundantes textos y con la práctica de la lectura en voz alta.

2.2 Componentes de la fluidez lectora.

Bajo la premisa de que el acto lector tuviese como objetivo principal acceder a la comprensión, se debería contar con una buena fluidez, para que la interpretación del texto escrito sea la correcta. Sin embargo, los problemas que se presentan actualmente en fluidez, radican en que aún no hay claridad respecto de sus componentes y como pueden ser evaluados. Frente a esto, otros autores, exponen que la fluidez lectora es conformada por los tres componentes anteriormente señalados: Precisión, Velocidad y Prosodia (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014).

2.2.1 Precisión.

La precisión hace referencia a la capacidad de decodificar palabras de manera correcta. Ehri (2002), señala que una vez desarrollada la conciencia fonológica (conversión grafema- fonema), se automatiza el proceso y se generan representaciones mentales de las palabras dentro del léxico mental, lo que favorece que la lectura de palabras tanto conocidas como desconocidas, se haga de manera precisa y correcta. La automatización del reconocimiento de palabras, se refiere a una identificación instantánea. El reconocimiento rápido de palabras, resulta fundamental, ya que los lectores deben integrar información proveniente de múltiples fuentes: fonémica, semántica, de texto o

textual, entre otros (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009). Según Logan (1997), cada encuentro con una tarea establece un rastro en la memoria. A medida que aumenta el número de encuentros, los estudiantes comienzan a construir su conocimiento. Cuando se enfrentan por primera vez con un encuentro, su desempeño se basa en razonar. No obstante, a medida que aumentan, su base de conocimiento se vuelve más extensa y sus recuperaciones comienzan a basarse en experiencias previas.

2.2.2 Velocidad.

La velocidad lectora es el reconocimiento automático de las palabras dentro de una unidad de tiempo determinada. Sin embargo, no se considera como un factor predictivo para alcanzar una lectura fluida. Según Calero (2014), esto se debe a que el lector no orienta sus destrezas cognitivas en el manejo del ritmo y entonación de las palabras, lo que afecta la comprensión del texto en cuestión. En cambio, una buena utilización de dichas destrezas cognitivas, libera la atención del alumno sobre la decodificación y le permite prestar atención a otros aspectos que favorecen la comprensión global del texto (LaBerge y Samuels 1974). Por su parte, Rasinski (2011a, p. 96), compara éste tipo de lector, con el conductor de un automóvil al exponer que: “El conductor puede poner el motor del vehículo girando a miles de revoluciones por minuto, pero hasta que el cambio de marchas no se active, el vehículo no se moverá. Estos lectores no suelen engranar, o ensamblar la comprensión a la lectura que hacen. Algunos estudiantes poseen una comprensión pobre y un adecuado nivel de velocidad lectora porque, como en el caso del conductor que no pone el cambio de marchas, no han conectado su capacidad de decodificación con la comprensión del texto”.

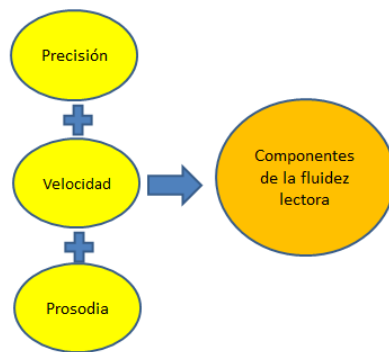
2.2.3 Prosodia.

La prosodia, es el tercer elemento que compone la fluidez lectora y se refiere al ritmo, acento y entonación de la lectura. Representa la melodía que requiere un texto al ser leído en voz alta para expresar lo que se quiere transmitir. A su vez, representa la sorpresa, duda y énfasis, entre otros aspectos, los que van más allá del significado de las palabras (Borzone y Signorini, 1991; Borzone y Signorini, 2000). En dicho aspecto,

Calero (2014), señala que los factores que ayudan a los lectores a comprender un texto radican en enfatizar ciertas palabras y marcar tonos interrogativos o exclamativos, entre otros. La lectura prosódica implica el uso de características del lenguaje, como fraseo, pausas, acentuación y entonación apropiados, para que el texto se traduzca en voz alta con las características tonales y rítmicas del habla cotidiana (Dowhower, 1991). Las lecturas repetidas desarrollan la prosodia al identificar el fraseo apropiado de un texto dado. De este modo, las dificultades que se puedan encontrar en él, se resuelven al leer repetidamente. La prosodia es considerada la música del lenguaje. De hecho, algunos antropólogos sostienen que sirvió como base protolingüística, a partir de la cual pudo haber surgido la música (Simpson, Oliver y Fragasy, 2008).

Resulta relevante señalar que el Programa de Potenciación de Fluidez Lectora se sustenta en el concepto de juego. Salen y Zimmerman (2004) lo delimitan a partir de tres esquemas primarios, en donde cada uno conlleva un grupo de esquemas relacionados. Los primarios se refieren a **Reglas** o esquemas formales de diseño de juegos basados en estructuras lógicas y matemáticas. **Jugar**, relacionado con esquemas de diseño de juegos experienciales, sociales y representativos centrados en la participación del jugador con el juego y con los demás jugadores. Finalmente, **Cultura**, que contempla esquemas de diseño de juegos que indagan sobre los escenarios culturales dentro de los que se diseñan y juegan los juegos. En este sentido, el Programa de Potenciación de la Fluidez Lectora creado, contempla dichos esquemas mediante el juego “Expresópolis”. Se establecieron y delimitaron reglas, se invitó a los niños a jugar para desarrollar un mejor desempeño en prosodia y se consideró el contexto cultural en las oraciones sin signos de exclamación ni de interrogación incluidas.

Figura n°1: Componentes de la fluidez lectora



Si bien el juego se reconoce como componente relevante en educación, al momento de estructurar el sistema escolar y el currículo chileno, éste parece no considerado. Según Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación 2013, lo anterior se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas que, junto a los conocimientos previos, son considerados como una especie de andamiaje para lograr los aprendizajes esperados. Desde esta perspectiva, los niños han perdido el espacio de desenvolverse en experiencias creativas y que fomenten la autonomía. A su vez, sostiene que es importante desestructurar el sistema y conectarse con el espíritu lúdico mediante el diseño de oportunidades de aprendizaje que permitan y promuevan un aprendizaje colaborativo entre pares.

Por su parte, Mario Waissbluth, Fundador de Educación 2020, sostiene que el juego y toda actividad lúdica, a nivel neuronal es demasiado consustancial al ser humano como forma de aprender y relacionarse. Roberto Araya, del Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile, señala que el juego es fundamental para motivar el proceso pedagógico de los niños. Desarrollan estrategias de juego y se producen desafíos cognitivos, físicos y emocionales.

2.3 Relación entre fluidez y comprensión.

Para entender su relación, es necesario considerar las visiones de diversos autores, Hudson et al. (2005), Kuhn y Stahl (2003), The National Reading Panel (2000), Wolf y Katzir-Cohen (2001), que definen la fluidez, como la capacidad para leer palabras y textos con precisión, de forma expresiva y con un ritmo apropiado para que la atención se centre en comprender lo que se lee. Por su parte, Rasinski (2010), manifiesta que la fluidez es un puente hacia la comprensión de textos y que los individuos que no comprenden lo que leen, presentan falta de fluidez, ya que no utilizan los elementos claves (velocidad, precisión y prosodia), lo que repercute en no poder extraer significado de un escrito. Por ende, es necesario que el proceso de decodificación se automatice para que las destrezas cognitivas se enfoquen en establecer un sentido. La única forma de automatizar la lectura es mejorar y trabajar los tres componentes de la fluidez lectora. Es decir, si se lee con precisión, se accederá al mensaje en forma correcta al no haber cambios en las palabras (Muncer, Knight y Adams, 2014). En efecto, si no se domina la prosodia, no se realizará agrupación de palabras en unidades sintácticas, lo que conlleva a no leer con la expresividad idónea, lo que dificulta la acentuación de palabras y el no reconocimiento y diferenciación entre unidades léxicas, lo que incide en una interpretación a destiempo (Dowhower, 1991).

Existe consenso en la relación entre la fluidez y comprensión (Kuhn y Stahl, 2003; Perfetti y Hogaboam, 1975; Schwanenflügel et al, 2004; Wolf y Katzir-Cohen, 2001), pero su naturaleza no está clara aún. Por el momento, se han identificado dos enfoques (Kuhn y Stahl, 2003). El primero se basa en la teoría de la automaticidad (LaBerge y Samuels, 1974), que señala que al ser la lectura un proceso cognitivo complejo, requiere de la realización simultánea de varias tareas. La lectura automática de palabras, libera recursos que pueden dedicarse a la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, se reconoce que el número de palabras leídas correctamente por minuto es "una manera elegante y confiable de caracterizar la lectura de expertos" (Fuchs et al., 2001, p.240).

El segundo enfoque, reconoce la contribución de la prosodia y postula que el desarrollo de la lectura prosódica puede contribuir a la comprensión, ya que puede ayudar a segmentar el texto de acuerdo con sus elementos sintácticos y semánticos (Kuhn y Stahl, 2003). Según Chafe (1988), leer con entonación es asignar roles sintácticos a las palabras. Como el procesamiento sintáctico es necesario para leer con fluidez, se genera un vínculo entre la fluidez y la comprensión lectora mediante la prosodia y la sintaxis.

2.4 Revisión de estudios previos.

2.4.1 Estudios internacionales relevantes sobre la enseñanza de la fluidez.

Hace aproximadamente un siglo, Burke Huey (1908/1968), escribió un libro titulado *The Psychology and Pedagogy of Reading (1908)*, reconocido y valorado en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). En 1968, fue reeditado por Carroll y Kolars, quienes fueron pioneros en psicología cognitiva. Un importante aspecto mencionado en el libro fue la profundización de lo que pronto sería la teoría de la automaticidad, que postulaba que mientras más veces la persona repitiera las palabras, más liberaba la mente de prestar atención a los detalles o análisis fónico. Asimismo, esto reducía cada vez más el tiempo de lectura, al generar mayor velocidad.

A mediados de la década de los sesenta, Goodman (1989) comienza a criticar el currículum de lectura, hasta que su filosofía de lenguaje total, llegó a considerarse uno de los acercamientos más trascendentes ligados a la enseñanza. Simultáneamente, se observa una disputa entre este acercamiento, basado en el aprendizaje de habilidades y el sustentado en llegar a un equilibrio entre ambos.

Durante el mismo período, la Universidad de Minnesota, abrió un instituto de investigación, donde destacados profesores de diversas disciplinas se adhirieron a él, como el caso de Rasinski, Laberge y Samuels. Del encuentro, resultó la creación de una teoría basada en la automaticidad como conductora del reconocimiento de palabras. Ésta sostenía que, si el estudiante no desarrolla automatización, la lectura para extraer significados debía ser enseñada en dos pasos: decodificar palabras, que ocupa toda la

capacidad cognitiva y refocalizar la atención a la comprensión, pero se visualizó que lo anterior, sobrecargaba el sistema de memoria. No obstante, se observó que alrededor de dos o tres años después, la automatización se generaba por sí sola mediante la práctica, por lo que el estudiante podía enfocarse en la comprensión y decodificación al mismo tiempo.

Otros estudios, ayudaron a sumar relevancia a la fluidez lectora alcanzar el nivel que tiene hoy en día. Dos importantes reportes enfatizaron su relevancia, The National Research Council Report Preventing Reading Difficulties in Young Children (Snow, Burns, y Griffin, 1998) enfatizaron el rol fundamental que debía tener la lectura dentro del currículum. Por otra parte, un reporte del National Reading Panel (2000), indicó cómo el Congreso de Estados Unidos, exigió que las prácticas instruccionales para la enseñanza de la lectura estuvieran basadas en investigaciones. Hoy en día, la fluidez lectora es cada vez más vista por educadores como objetivo fundamental de lectura y se aplican cada vez más estrategias para mejorarla.

Tomando en cuenta los estudios encontrados a nivel internacional en potenciación sobre fluidez lectora, nos encontramos con lo expuesto por Del Carmen, Jiménez y Seda (2008), quienes realizaron una potenciación en una escuela pública de la Ciudad de México, donde se trabajó con 16 alumnos (7 niñas y 9 varones) de segundo grado de primaria y de un nivel socioeconómico medio bajo. Los alumnos fueron seleccionados por tener problemas en lectura. Durante un mes se aplicó una metodología de taller de lectores, en que se seleccionaron textos narrativos cortos y completos de un nivel de lectura apropiado para la edad. La metodología motivó bastante a los estudiantes, quienes tenían que preparar paso a paso la presentación de una pequeña obra. Finalmente, los resultados mostraron una mejora en la automatización de la lectura y en la prosodia (al interpretar los personajes).

Por otra parte, Durán y Valdebenito (2014) realizaron una potenciación en tres centros educativos de Aragón, una ciudad de España. Se seleccionaron al azar, 105 alumnos (55 niños y 50 niñas) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años y que cursaban entre 2º

y 5° de primaria. La potenciación se realizó luego de analizar la información entregada sobre el nivel de reconocimiento automático de las palabras, a través de los instrumentos EVALÚA 4 (García Vidal y González, 1999), evaluación estandarizada para alumnos de cuatro básico y el EVALÚA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006) para los estudiantes de quinto año básico. En cuanto a los estudiantes de segundo y tercer año básico se consideró la prueba de Velocidad Lectora de las Pruebas Fundar (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2007), justificando así la necesidad de evaluar la velocidad lectora a niños menores de 10 años. Finalmente, se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con el fin de consultarle al estudiante con dificultades, su apreciación sobre el programa de intervención.

Cada vez hay más evidencia que sugiere que la lectura prosódica está relacionada con la comprensión. Sin embargo, solo unos pocos estudios han analizado las diferencias de nivel de grado (Rasinski et al., 2009; Valencia et al., 2010), y no comparan directamente el papel de la automatización con el papel de la prosodia en la comprensión lectora. Las diferencias de grado entre ambos componentes, resultan de interés para la evaluación e intervención educativa.

2.4.2 Estudios latinoamericanos relevantes sobre la enseñanza de la fluidez.

Algunas investigaciones se basaron en estudios internacionales tales como DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills) de Good y Kaminski (2002) quienes manifiestan que la fluidez lectora se determina en base a datos cuantitativos al evaluar el número de palabras leídas correctamente por minuto, es decir, el nivel de automatización. Su aplicación y procedimientos de medición se encuentran estandarizados. Por otra parte, se consideraron estudios nacionales como el expuesto por Alfaro (2017) quien realizó un estudio preexperimental en un colegio municipal de la región metropolitana en Chile. Esta intervención se aplicó en estudiantes de primero básico donde participaron 30 estudiantes, el grupo estuvo formado por 17 niños y 13 niñas.

Esta actividad se realizó en 8 sesiones de 15 minutos cada una al iniciar la clase de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Previo a esto, se realizó un pre- test para verificar el nivel de fluidez lectora en los alumnos y así dar paso al programa de potenciación en fluidez sobre sus tres componentes (precisión, velocidad y prosodia). Finalmente se ejecutó un post-test, el cual demostró que se lograron avances significativos en precisión, velocidad y prosodia.

Otro estudio a considerar fue el realizado por López (2013) quien expuso como objetivo general de su investigación, el desarrollo de nuevas metodologías y estrategias para lograr mejorar la fluidez lectora en de Tercer año Básico. El proyecto consistió en contrastar los resultados obtenidos por los mismos estudiantes a quienes se les aplicó una prueba de Velocidad Lectora, realizada dentro del marco de la Ley S.E.P (2008). En primer y tercer año básico. Esto se realizó con el fin de generar un plan de estudio que considere el desarrollo de las estrategias descendidas en la prueba de Velocidad Lectora, las que incluyen: estrategias de decodificación, comprensión lectora y vocabulario. El plan de estudio cuenta con una intervención de 15 minutos diarios al comenzar la clase de Lenguaje y Comunicación.

3. Metodología

Tomando en cuenta los estudios investigados tanto a nivel internacional como a nivel latinoamericano, el programa que se diseñó para realizar la potenciación en fluidez lectora se llevó a cabo en un curso de primer año básico durante un mes (desde el 06/08/2018 hasta el 30/08/2018), durante los primeros 15 minutos de la clase de Lenguaje y Comunicación. El programa estaba dividido por días, siendo los días lunes martes y miércoles exclusivos para trabajar los componentes de precisión y velocidad mientras que los días jueves se trabajó solamente la prosodia con un juego denominado “Expresópolis”. El programa se realizó en primer año básico, ya que la automaticidad es más significativa en los primeros grados de primaria y en la prosodia, en los grados finales de primaria (Chall, 1996; Kuhn y Stahl, 2003). Razón por la que se eligió ese curso, puesto que los estudiantes aún están desarrollando la automaticidad de las

palabras. Por otra parte, se consideró la instancia de trabajar la lectura prosódica para potenciar aún más las habilidades de fluidez de los niños.

3.1 Diseño

Tomando en cuenta los objetivos establecidos dentro de esta investigación, se optó por un diseño cuantitativo preexperimental, el que consta con dos grupos de estudio (un grupo avanzado y un grupo descendido) a los cuales se les aplica un pre test para dar comienzo y un post test para finalizar el programa de fluidez. El objetivo del pre test fue considerar el estado inicial que poseían los estudiantes de ambos grupos sobre fluidez lectora, mientras que el objetivo del post test fue evidenciar el impacto que tuvo el programa de intervención en el estado inicial que poseían los estudiantes evaluados.

3.2 Participantes

Los participantes del estudio fueron divididos en dos grupos: avanzado y descendido. Esta categorización se realizó a fines de kínder y a comienzos de primer año básico mediante una pequeña evaluación lectora de tres oraciones, basada en una rúbrica confeccionada bajo los niveles y estándares que propone el MINEDUC en lectura, a los estudiantes de primer año básico con edades entre los 6 y 7 años. En base a esto, el grupo avanzado constaba de 18 niños y 12 niñas, mientras que el grupo descendido estaba formado por 16 niños y 10 niñas. El contexto socioeconómico del establecimiento en el cual se realizó la intervención es de nivel medio-alto. Cabe destacar que para realizar dicha potenciación se consideró la aprobación de los apoderados, directora, coordinadora de ciclo y estudiantes a quienes se les hizo entrega del cronograma sobre la que tratará el programa a aplicar (Ver Anexo 4).

3.3 Programa de potenciación en fluidez lectora

Considerando los estudios revisados en el marco teórico, tanto dentro del contexto nacional como internacional se decidió confeccionar un programa de potenciación que

considerara los tres componentes de la fluidez, basado en un trabajo sistemático por un mes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para comprender de mejor manera el programa de potenciación se realizó una tabla (Ver Anexo 4) resumen donde se encuentran las semanas, los días y los tipos de actividades que componen cada uno de ellos.

3.3.1 Precisión (automaticidad): Estrategia de lectura de palabras de alta frecuencia.

El docente entregó a cada estudiante una cartilla con seis palabras de dos sílabas cada una, conteniendo letras de alta frecuencia, las que fueron estudiadas por el programa Lista de Frecuencias de Palabras del Castellano de Chile (Lifcach) realizadas por Sadowsky, Scott, y Martínez-Gamboa, Ricardo (2012), considerando la frecuencia 20.000 como un índice de frecuencia acorde a los estudiantes de primer año básico (Ver Anexo 5). Las palabras de cada cartilla variaron cada semana. La implementación se realizó durante 12 días del 06/08/2018 al 29/08/2018 (lunes, martes y miércoles) completando un total de 12 sesiones de 10 minutos cada una. El docente fue monitoreando el trabajo y lectura de los alumnos.

3.3.2 Velocidad (automaticidad): Estrategia de lectura en forma de pirámide.

El docente entregó a cada estudiante una cartilla con un texto en forma de pirámide (Ver Anexos 6, 7, 8 y 9), segmentado por palabras, frases y oraciones. Para realizar la actividad El docente entregó la indicación en la cartilla y que cada alumno debería leer en una primera instancia de forma individual, el texto contenido en ella. Luego, debieron formar grupos de tres estudiantes para leer por turnos una palabra, frase u oración de forma sucesiva. El texto de cada cartilla varió su extensión (de menor a mayor) cada semana. La implementación se realizó durante 12 días del 06/08/2018 al 29/08/2018 (lunes, martes y miércoles) haciendo un total de 12 sesiones de 10 minutos cada día. Esa intervención fue posterior a la actividad de precisión.

3.3.3 Velocidad y precisión: Método de lectura en sombra.

Para trabajar la velocidad y precisión, también se aplicó el método de lectura en sombra (tomada de Defior.S 1996), el que tiene como objetivo mejorar los procesos de decodificación lectora. Cada semana se proyectaron dos textos, que la docente encargada leía en conjunto con los estudiantes, lo que permite modelar la lectura y ellos por imitación logran mejorar su capacidad lectora. (Ver anexo 10)

3.3.4 Prosodia (entonación): Estrategia “Laberinto de oraciones”.

Para trabajar la prosodia, el docente conformó grupos de 3 alumnos y les entregó un tablero con los dos dados y tres fichas de distinto color (Ver Anexos 11 y 12). Cada alumno debió tirar ambos dados, avanzar a la casilla correspondiente y leer en voz alta la oración según el tipo de signo que indicó el dado (exclamación o interrogación). El primer alumno que llegó a la meta leyendo correctamente las oraciones pasó a ser finalista, de esta manera los finalistas competieron por el primer lugar, obteniendo éste como obsequio, un juego de prosodia para llevarse a casa (solo es un ganador por sesión). El tiempo que se utilizó para realizar la actividad fue de 5 sesiones de 15 minutos cada una en la clase de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y se llevó a cabo desde el 02/08/2018 hasta el 30/08/2018.

3.3.5 Medidas Pre-test y Post-test del programa de potenciación

Para medir el efecto del Programa de Potenciación de Fluidez, se midieron las habilidades de precisión, velocidad y prosodia por medio de un pre y post test (Anexo 3).

La evaluación de la habilidad de precisión consistió en una lista de nueve palabras diferentes, codificadas con vocales y consonantes de alta frecuencia enseñadas durante el primer semestre. Se asignó un punto por cada palabra decodificada correctamente. La habilidad de velocidad, se evaluó durante un minuto por medio de la lectura de nueve oraciones que en conjunto suman sesenta y seis palabras. Se asignó puntaje proporcional del 1-9 puntos, según la cantidad de palabras leídas. Estas medidas son planteadas por diversos autores a nivel internacional y a nivel nacional la autora Teresa Marchant y otros en el libro “Pruebas de dominio lector Fundar”, donde se fundamenta la utilización

del tiempo (60 min) y la cantidad de palabras, dependiendo del nivel. Finalmente, la habilidad de prosodia, se evaluó a partir de cuatro oraciones, dos con signo de exclamación y dos con signo de interrogación. La puntuación fue de 1 punto por cada oración leída con la entonación correcta. Para analizar la existencia de diferencias significativas en los resultados del pre y post test, aplicados a ambos grupos (avanzado y descendido), se contrastaron los resultados obtenidos porcentualmente en cada habilidad.

4. Resultados

Para probar la efectividad del Programa de Potenciación de Fluidez, en las habilidades de precisión, velocidad y prosodia, se confeccionaron cuadros comparativos de los resultados obtenidos en el pre y post test, los que evidencian el efecto que tuvo el programa.

Los porcentajes obtenidos en la habilidad de precisión, se presentan en la tabla 1, donde se aprecia un aecuado davance en el grupo avanzado, alcanzando el máximo de desarrollo, con incremento de un 3%. En cuanto al grupo descendido, se observa un avance de un rango medio a un desarrollo alto con incremento de un 27%.

Tabla 1. Resultados del componente de precisión.

Grupo Avanzado				Grupo Descendido			
<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>		<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>	
Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%
(9)		(9)		(9)		(9)	
8,8	97%	9,0	100%	5,8	64%	8,2	91%

Con respecto a la habilidad de velocidad, la tabla 2 evidencia un aumento en el grupo avanzado de rango alto a puntaje casi máximo con incremento de un 11%. Por su parte, el grupo descendido demuestra gran diferencia entre las medidas del pre y post test, al

presentar en el primero un desarrollo notoriamente bajo, logrando ascender en un 34% y llegar a un rango medio alto.

Tabla 2. Resultados del componente de velocidad.

Grupo Avanzado				Grupo Descendido			
<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>		<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>	
Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%
(9)		(9)		(9)		(9)	
7,7	86%	8,8	97%	3,9	43%	7,0	77%

Los resultados demuestran, que la actividad utilizada en la potenciación para optimizar la velocidad (lectura repetida en triángulos), logró los resultados esperados. El repetir el inicio de las oraciones, estrategias planteadas por varios autores, permite a los estudiantes conseguir una automatización en la lectura.

En relación a la habilidad de prosodia en la tabla 3, ambos grupos presentan la mayor potenciación con respecto de las habilidades anteriormente mencionadas. El grupo avanzado, presenta un rango medio alto con incremento de un 22% alcanzando un desempeño máximo. El grupo descendido, se encontraba significativamente bajo y logró alcanzar un nivel alto con incremento de 53%.

Tabla 3. Resultados del componente de prosodia.

Grupo Avanzado				Grupo Descendido			
<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>		<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>	
Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%
(4)		(4)		(4)		(4)	

3,1	78%	4,0	100%	1,5	38%	3,6	91%
------------	------------	------------	-------------	------------	------------	------------	------------

La prosodia o la entonación en la lectura, es uno de los componentes de la fluidez, más complejo de trabajar. La estrategia que se utilizó en la potenciación (lectura en eco) permite a los estudiantes observar un modelamiento, por medio del cual imita la lectura de un experto y logrará perfeccionar su entonación. También se utilizó el juego Expresópolis, donde los estudiantes se sentían muy motivados al expresar las oraciones de la manera que corresponde.

Con respecto al análisis total, se concluye que ambos grupos se vieron beneficiados luego de la aplicación del Programa de Potenciación. El mayor impacto se evidenció en el grupo descendido, especialmente en velocidad y prosodia. Por su parte, si bien el grupo avanzado comenzó con un buen desempeño de los tres componentes, se vio altamente favorecido en el desarrollo de su dominio y manejo en prosodia, lo que incidió en que el Post Test evidenciara un ascenso en el desarrollo a nivel casi máximo.

Ambos grupos iniciaron el proceso con el nivel de desempeño más alto en precisión, ya que tenían consolidado y/o estaban en vías de lograr la decodificación. El componente de velocidad, se inició en dichos grupos en un nivel medio, lo que mostró cierta automatización en la lectura. Sin embargo, el componente de prosodia en la totalidad de la muestra, fue el aspecto más descendido.

En consecuencia, el grupo avanzado incrementó su desarrollo en fluidez lectora en sus tres componentes en un 10% y el descendido en un 35%. Cabe señalar que si bien el promedio general total, pareciera no evidenciar alto impacto, si se aprecia con mayor claridad al ser los resultados desglosados por componente.

Tabla 4. Resultado Total.

Grupo Avanzado	Grupo Descendido
-----------------------	-------------------------

<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>		<i>Pre Test</i>		<i>Post Test</i>	
Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%
(22)		(22)		(22)		(22)	
19,6	89%	21,7	99%	11,2	51%	18,8	86%

5. Discusión

El objetivo del estudio ha sido comprobar el efecto de un programa de potenciación destinado a mejorar los tres componentes de la fluidez lectora: precisión, velocidad y prosodia en los niños de primer año de enseñanza básica.

Los resultados obtenidos, ponen de manifiesto que la instrucción del programa tuvo un alto impacto en los tres componentes, especialmente en la habilidad prosódica, la cual muestra las mayores diferencias entre pre y post test. Esta última, se destaca sobre las dos anteriores, especialmente porque los estudiantes lograron identificar los signos de interrogación y exclamación, comprendiendo la importancia de su adecuada utilización para una mejor comprensión y comunicación.

En el contexto de los países de habla inglesa, existen numerosos estudios que demuestran la importancia de enseñar habilidades de fluidez lectora a los estudiantes desde tempranas edades y que esto los ayuda a mejorar sus capacidades lectoras (Rasinnski, et al., 2012). Esta es la finalidad última de este programa, que fue diseñado especialmente para estos dos grupos de estudio, siendo igualmente adaptable a cualquier grupo de primero básico según la época del año. Las principales condiciones que favorecieron la obtención de resultados satisfactorios en la potenciación fueron; en primer lugar, el cumplimiento a cabalidad del programa planteado desde un inicio. En segundo es relevante destacar que se consideró tanto en el pre - post test y en las actividades propias del programa, consonantes y vocales ya enseñadas a los estudiantes

y finalmente cabe destacar que esta potenciación se realizó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la cual por horario está asignada a las primeras horas de la jornada escolar, horario que posiblemente sea el más adecuado para estudiantes de 6 a 7 años.

6. Conclusiones

Tomando en consideración los resultados obtenidos dentro del pre test aplicado, se logra evidenciar que el grupo avanzado se ubicaba en un nivel por sobre la media en el desarrollo de las habilidades de precisión, velocidad y prosodia. Frente a esto y posterior a la aplicación del Programa de Potenciación, se logró acreditar que el progreso fue prácticamente a un nivel máximo. Tomando en consideración al grupo descendido, el pre test reflejó que los estudiantes tenían medianamente desarrollada la habilidad de precisión. No obstante, las referentes a velocidad y prosodia se encontraban descendidas, en especial esta última.

La aplicación del Programa de Potenciación creado, impulsó a que ambos grupos mostraran un ascenso en el desarrollo de las habilidades que componen la fluidez lectora. El grupo avanzado, progresó casi el punto máximo mientras que el grupo descendido, alcanzó un ascenso de medio bajo a nivel alto.

La fluidez lectora, como se evidencia en el marco teórico de este artículo, es determinante en lograr una competencia lectora óptima. Por lo que lograr una alta calidad lectora y erradicar la lectura silábica en los estudiantes, es esencial en el proceso de adquisición de lectura, lo que permite focalizar los esfuerzos de los lectores en la comprensión y no en la decodificación del texto al que se enfrentan. Por su parte, el área de la velocidad lectora, en esta potenciación, es presentada como uno de los componentes de la fluidez y no como único objetivo de trabajo, puesto que como plantean diversos autores, la velocidad por sí sola no garantiza una correcta comprensión lectora. La prosodia, una de las áreas que logró mayores avances en esta potenciación, se realizó a partir de técnicas bastantes utilizadas por los autores, pero poco aplicadas en las aulas, las que son lectura en eco y el juego, lo que demuestra que si son utilizadas con

cierta frecuencia, serían realmente eficientes en el aporte a la fluidez lectora de los estudiantes.

Un aspecto importante de destacar es, el trabajo en parejas o en grupos que se aplicó en esta potenciación, puesto que esta metodología, logró motivar a los estudiantes y ayuda a que los alumnos que puedan tener una lectura fluida eficiente, pueden ser modelos para los que aún no logran este desarrollo. Además de desarrollar habilidades sociales y de expresión oral trascendentes para su proceso educativo.

Considerando los datos anteriores, se puede concluir que el Programa de Potenciación de la Fluidez lectora creado, aplicado y analizado, influye de manera significativa en el desarrollo y afiatamiento de las habilidades que componen a la fluidez lectora. A partir de los resultados obtenidos, es pertinente mencionar que es recomendable realizar dicho programa en tiempos más prolongados y con muestras más numerosas (para cada habilidad) con el fin de que la fluidez lectora sea parte de la columna vertebral de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para lograr un mejor desempeño en la decodificación, la cual, y como se ha mencionado a lo largo de este artículo, incide significativamente en la calidad de comprensión de un sujeto.

Finalmente, se hace valioso destacar que estudiantes sometidos a este programa de potenciación, se mostraron motivados y entusiasmados por las actividades y la calidad del material, en especial con el tablero de juego de prosodia, ya que trabajaron dicho componente en forma lúdica dentro del marco de un juego social y cooperativo. Como lo expresamos en el marco teórico de este artículo, en las habilidades que se desarrollan en el juego se producen desafíos cognitivos, físicos y emocionales en los estudiantes. Además, permite que ellos participen en experiencias creativas y que fomenten la autonomía.

7. Proyecciones

Se hace relevante destacar que, para obtener buenos resultados en la aplicación de un programa de potenciación en fluidez lectora, los docentes deberán trabajar de forma

colaborativa dentro de cada una de las asignaturas, ya que de esta manera la transversalidad ayudará a darle sentido y significancia a las actividades realizadas. En conjunto a esto, será absolutamente necesario confeccionar planificaciones que apunten al trabajo de la fluidez lectora desde sus tres componentes, con el fin de hacer conscientes a los docentes de la importancia e impacto que tendrá este trabajo con sus alumnos si se realiza de forma intencionada y sistemática.

Por otra parte, se hace necesario que dentro del currículum nacional se intencione el trabajo de la fluidez lectora, ya que si bien se menciona faltan directrices que señalen como trabajarla y por sobre todo desde sus tres componentes, puesto que tiende a ser considerada solo como la capacidad de leer velozmente. Esto, se podría ver apoyado con metodologías que apoyen la modalidad de juego entre pares con el fin de generar aprendizajes colaborativos y valiosos para su vida.

Sin duda la fluidez lectora, es un componente complejo, ya que contempla una serie de elementos que fueron aplicados en esta tesis, asimismo existen otras clasificaciones, una de cuales hace referencia a: velocidad, ritmo, prosodia, duración, secuencia y fluencia, estas planteado por BIAIN DE TOUZET, B. en su libro “Tartamudez, una disfluencia con cuerpo y alma”. (2002), algunos de estos componentes no se tomaron en cuenta en la realización de este programa de potenciación. Los que podrían ser considerados en un próximo programa de potenciación o investigación sobre fluidez lectora.

Finalmente, este programa podría dar mejores resultados si se llevara a cabo por medio de tiempos más prolongados y con materiales más variados, en lo posible siempre considerando textos y temas que sean del interés de los estudiantes con el fin de generar motivación y expectación por las lecturas que hacen.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe Resultados Educativos. Educación Básica. Docentes y Directivos.

Alfaro Guillén, L. (2017). Efectos del programa de fluidez lectora en estudiantes de primero básico (Tesis de Magíster). Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

Astorga, R. (2014). Hacia una lectura comprensiva. Evaluación del programa lector, en el segundo básico del colegio San Francisco del Alba”. Tesis de magíster en Educación c/m en currículum y evaluación. Universidad Mayor. Santiago de Chile.

Biaín De Touzet, B. (2002) Tartamudez, una disfluencia con cuerpo y alma. Buenos Aires, Paidós.

Behncke Erazo, R. (2017). 1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros: la seriedad del juego en la escuela.

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (1991). La modalidad en lectura-voz alta/silencio-en la etapa inicial del aprendizaje. Fonoaudiológica, 37, 2, 29-45.

Borzone de Manrique A.M. y Signorini A. (2000). Lectura y prosodia: Una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 17, 95-117.

Calero, Andrés (2014). La fluidez lectora y sus componentes, en Fluidez Lectora y Evaluación Formativa, pp 34-37, recuperado de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/10/5>

Chafe, W. (1988). *Punctuation and the prosody of written language*. *Written Communication*, 5(4), 396–426. doi: 10.1177/0741088388005004001

Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development* (2nd edn.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Cowie, R., Douglas-Cowie, E. y Wichmann, A. (2002), «*Prosodic characteristic of skilled reading: fluency and expressiveness in 8-10 year old readers*», *Language & Speech*, 45, pp. 47-82.

Del Carmen Garzón, M., Jiménez, M. E., & Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(1), 32.

Defior, S. (1996) “Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora.” En *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-73.

De Mier, Mariela V., Borzone, Ana M., Cupani, Marcos (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30 (3), 165-175.

Durán, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 141-160.

Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7-27). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. y Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. & Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256. doi: 10.1207/ S1532799XSSR0503_3.

Fundación Educacional Arauco, 2010. Plan Provincial de Fomento Lector: Programa “Arauco lee”.

García Vidal, J. y González, D. (1999). *Batería Psicopedagógica Evalúa 4*. Madrid: EOS.

García Vidal, J., Manjón, D. y Ortiz, B. (2006). *Batería Psicopedagógica Evalúa 5*. Madrid: EOS.

Gómez, L. (2008) “El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria” *Rev. Redalyc*, vol.38, no 3-4 México.

González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N (2014) Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez, *Estudios de Psicología*, 35:1, 104-136, DOI: 10.1080/02109395.2014.893651.

Good, R.H. & Kaminski, R.A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. <http://www.dibels.uoregon.edu/>.

Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90(2), 113-127.

Código de campo cambiado

Harris, TL, y Hodges, RE (1995). *El diccionario de alfabetización: el vocabulario de lectura y escritura*. Departamento de pedidos, Asociación Internacional de Lectura, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

Código de campo cambiado

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H.B. y Torgesen, J. K. (2009) The complex nature of Reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. The Macmillan Company.

Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003) Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L.M., Woo, D., Meisinger, B., et al. (2006). *Teaching children to become fluent and automatic readers*. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357– 387.

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). “Toward a theory of automatic information processing in reading”, en *Cognitive Psychology* 6, pp. 293-323.

Ley N°20.248. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 25 de enero 2008.

Logan, G.D. (1997). *Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization*. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146. doi:10.1080/1057356970130203

López Bernal, C. (2013). “Propuesta de estrategias y metodologías para mejorar la fluidez lectora en los estudiantes de tercer año básico del colegio Rebeca Fernández de la ciudad de Viña del Mar (Tesis licenciatura en educación). Universidad Academia De Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Marchant, T, Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2007). Pruebas de dominio lector FUNDAR. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2010) Mapas de progreso de la lectura, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2016). Niveles de Logro 4° básico Lectura, SIMCE. Santiago: MINEDUC.

Muncer, S. J., Knight, D. y Adams, J. W. (2014). Bigram frequency, number of syllables and morphemes and their effects on lexical decision and word naming. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 241–54. doi:10.1007/s10936-013-9252-8.

OCDE 2016, PISA 2015 Result (volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing.

Perfetti, C.A. & Hogaboam, T. (1975). *Relationship between single word decoding and reading comprehension skill*. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461–469. doi:10.1037/h0077013.

PISA 2015, OCDE 2016. Resultados clave. Mejores políticas para una mejor vida.

Programa de Lenguaje y Comunicación 1° básico, Ministerio de educación, Chile, 2012.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T.V. & Samuels, J. (2011a). Reading fluency: What it is and what it is not. En *What Research Has to Say About Reading Instruction*, IV Edition, 94-114. Samuels & Farstrup (eds). International Reading Association.

Sadowsky, Scott, & Martínez-Gamboa, R. (2012) LIFCACH 2.0: Word Frequency List of Chilean Spanish (Lista de Frecuencias de Palabras del Castellano de Chile), versión 2.0. Zenodo.

Salen, K., Tekinbaş, K. S., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.

Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. & Stahl, S.A. (2009). *Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers*. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. doi:10.1037/0022-0663.96.1.119.

Simpson, E. A., Oliver, W. T., & Frigaszy, D. (2008). Super-expressive voices: Music to my ears? *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 596-597.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in Young children*. Washington, DC: National Academy Press, 432 pp.

Stahl, S.A., Jacobson, M.G. y Davis, C.E. (1989). “Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text”. *Reading Research Quarterly* 24: 27–43.

The National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Disponible en: <http://www.nationalreadingpanel.org/>

Valencia, S.W., Smith, A.T., Reece, A.M., Li, M., Wixson, K.K. & Newman, H. (2010). *Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity*. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291. doi:10.1598/RRQ.45.3.1.

Wolf, M., y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

Código de campo cambiado

Anexos

Anexo 1. Tabla para evaluar dominio lector y criterios logro de calidad de Fundación Arauco.

Criterios de Logro para Calidad

Pruebas de Dominio Lector Fundar CALIDAD DE LECTURA ORAL AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR (Categorías)

<div>Curso</div> <div>Categoría</div>	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
No Lector							
Lectura Silábica							
Lectura Palabra a Palabra							
Lectura Unidades Cortas							
Lectura Fluida							

- Área sombreada corresponde a categorías bajo el mínimo esperado para el nivel de escolaridad
- Área no sombreada corresponde a lo esperado en cada nivel de escolaridad



Anexo 2. Tabla para evaluar dominio lector. Plan Lector Comunal

EVALUACIÓN DOMINIO LECTOR N° 1. PRIMER AÑO BÁSICO

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha: ____/____/2017

Excelente (NOTA 7.0)

Cumple con la descripción de la categoría “muy bien” y presenta una fluidez lectora muy rápida.

Muy bien (NOTA 6.0)

Reconoce todas las letras, lee palabras completas y presenta una buena fluidez lectora, requiriendo poco tiempo para terminar de leer la evaluación.

Bien (NOTA 5.0)

Lee palabras completas, reconoce la gran mayoría de las letras, aunque presenta algunos errores de reconocimiento. Presenta fluidez lectora, aunque lenta, demorando en articular algunas palabras.

Suficiente (NOTA 4.0)

Domina algunas sílabas, no reconoce todas las letras, comete errores importantes de reconocimiento y pronunciación; omite, se salta palabras, inventa. Demora mucho tiempo en leer.

Insuficiente (NOTA 3.0)

El alumno domina una o dos sílabas o letras de la evaluación, tomando mucho tiempo en articular lo que lee.

No lector (NOTA 2.0)

El alumno no reconoce las letras, es incapaz de leer una palabra.

En consecuencia, su hijo(a), ha obtenido la siguiente evaluación, en cuanto al dominio de la lectura: _____ nota: ____.

PALABRAS POR MINUTO:

Firma Apoderado

Anexo 3. Rúbrica nivel lector Kínder 2017 Colegio XX

CATEGORIZACIÓN NIVEL DE LECTURA ALUMNOS KINDER

Finalización año escolar

Curso	Estándar esperado / Descripción nivel lector	1	2	3	4	5
Kínder	Lectura de palabras significativas y con las letras en estudio.	No lector: El niño no sabe leer o bien solo reconoce algunas letras aisladas. Ej. <u>La</u> - <u>me</u> - <u>sa</u> - <u>es</u> - <u>tá</u> - <u>muy</u> - <u>su</u> - <u>cia</u>	Lectura silábica: el niño lee las palabras sílaba a sílaba no respetando las palabras como unidades. Ej. <u>La</u> - <u>me</u> - <u>sa</u> - <u>es</u> - <u>tá</u> - <u>muy</u> - <u>su</u> - <u>cia</u>	Lectura palabra a palabra: el niño lee las oraciones de un texto palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido. Ej. <u>La mesa está muy sucia.</u> <u>El lunes la voy a limpiar.</u>	Lectura unidades cortas: el niño une algunas palabras formando pequeñas unidades. Ej. <u>La mesa está muy sucia.</u> - <u>El lunes la voy a limpiar.</u>	Lectura Fluida: el niño lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación. Ej. <u>La mesa está muy sucia.</u> - <u>El lunes la voy a limpiar.</u>

- 1.- Mi mamá me mima.
- 2.- La mesa es de Lulú.
- 3.- A Lalo le duele el dedo.

* Los alumnos del grupo avanzado se encuentran en los niveles: 3, 4 y 5.

* Los alumnos del grupo descendido se encuentran en los niveles: 1 y 2.

Anexo 3. Pre-test realizado el 30 de julio de 2018.

Post-test realizado el 03 de septiembre de 2018.

Nombre del alumno(a): _____

Precisión

I.- Lee correctamente cada una de las palabras. (___9 pts.)

foca	lápiz	jirafa
nube	camello	hada
guinda	queso	vela

Velocidad

II.- Lee todo el texto. (___9 pts.)

	Cantidad de palabras	Pts.
Matías y su mascota	4	1
Matías quería tener una mascota.	9	2
Su papá lo acompañó a la tienda de mascotas.	18	3
Matías miró un conejo y le dio mucha risa.	27	4
Luego, vio un perro, que comía muy rápido.	35	5
Después, vio unos peces en un acuario.	42	6
Uno de los peces lo miró e hizo una burbuja.	52	7

A Matías le gustó mucho ese pez.	59	8
Su papá se lo dio de regalo.	66	9

Prosodia

III.- Lee con la entonación que corresponde, cada una de las oraciones. (____4 pts.)

¿Cómo te llamas?

¡Esta es mi comida favorita!

¡Qué divertido este juego!

¿Cuántos años tienes?

Semana	Precisión lunes , martes, miércoles	Velocidad lunes , martes , miércoles	Prosodia jueves (4 sesiones)
---------------	--	--	--

Anexo 4. Cronograma programa de intervención fluidez lectora.

<p>1</p> <p>06/08/2018 al 09/08/2019</p>	<p>lista n° 1 de 6 palabras de alta frecuencia.</p> <p>Índice de frecuencia de las palabras: 20.000</p> <div data-bbox="233 638 454 865"> <p>llave ¹</p> <p>chancho</p> <p>tarro</p> <p>guinda</p> <p>cine</p> <p>foca</p> </div>	<p>Lectura repetida "El Perro"</p> <div data-bbox="506 625 821 865"> <p>El</p> <p>El perro</p> <p>El perro café</p> <p>El perro café juega</p> <p>El perro café juega en</p> <p>El perro café juega en el</p> <p>El perro café juega en el parque.</p> </div>	<p>Juego "Expresópolis"</p> <div data-bbox="850 625 1213 844"> </div>
<p>2</p> <p>13/08/2018 al 16/08/2018</p>	<p>lista n° 2 de 6 palabras de alta frecuencia.</p> <div data-bbox="240 1150 461 1369"> <p>llama ²</p> <p>hilo</p> <p>torre</p> <p>guiso</p> <p>hada</p> <p>queso</p> </div>	<p>Lectura repetida triángulo n°1</p> <div data-bbox="529 1163 792 1369"> <p>El</p> <p>El gato</p> <p>El gato come</p> <p>El gato come pescado</p> <p>El gato come pescado y</p> <p>El gato come pescado y pollo.</p> </div>	<p>Juego "Expresópolis"</p> <div data-bbox="850 1163 1213 1381"> </div>
<p>3</p> <p>20/08/2018 al 23/08/2018</p>	<p>Lista n° 3 de 6 palabras de alta frecuencia.</p>	<p>Lectura repetida triángulo N°2</p>	<p>Juego "Expresópolis"</p>

	<p>vela 3</p> <p>zorro</p> <p>cisne</p> <p>lluvia</p> <p>circo</p> <p>queque</p>	<p>La</p> <p>La rana</p> <p>La rana salta</p> <p>La rana salta en</p> <p>La rana salta en el</p> <p>La rana salta en el charco</p> <p>La rana salta en el charco sucio</p> <p>La rana salta en el charco sucio y</p> <p>La rana salta en el charco sucio y feo. 3</p>	
<p>4</p> <p>27/08/2018 al 30/08/2018</p>	<p>Lista nº 4 de 6 palabras alta frecuencia.</p> <p>vaca 4</p> <p>rama</p> <p>gorro</p> <p>hacha</p> <p>botón</p> <p>genio</p>	<p>Lectura repetida sin apoyo visual.</p> <p>Hay</p> <p>Hay un</p> <p>Hay un zorro</p> <p>Hay un zorro amarillo</p> <p>Hay un zorro amarillo y</p> <p>Hay un zorro amarillo y chico</p> <p>Hay un zorro amarillo y chico que</p> <p>Hay un zorro amarillo y chico que juega</p> <p>Hay un zorro amarillo y chico que juega con</p> <p>Hay un zorro amarillo y chico que juega con palitos. 4</p>	<p>Juego "Expresópolis"</p>

Anexo 5. Listado de palabras precisión.

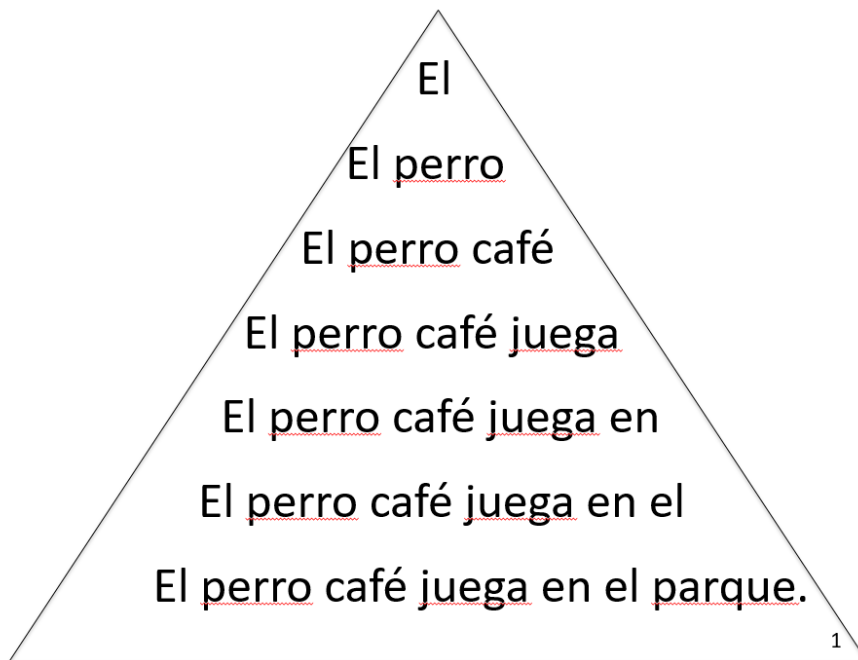
1
llave
chanchó
tarro
guinda
cine
foca

2
llama
hilo
torre
guiso
hada
queso

3
vela
zorro
cisne
lluvia
circo
queque

4
vaca
rama
gorro
hacha
botón
genio

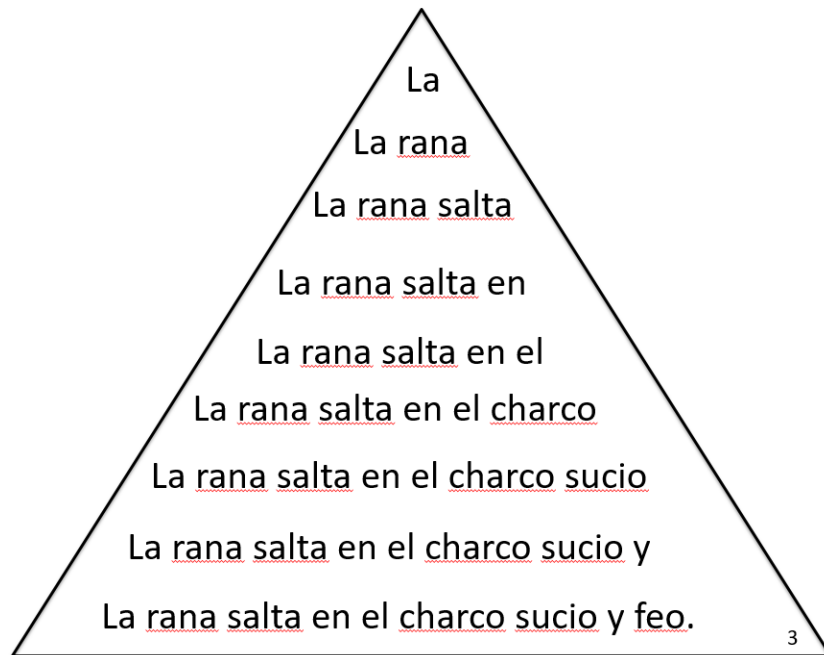
Anexo 6. Velocidad: Lectura en forma de triángulo: “El perro”.



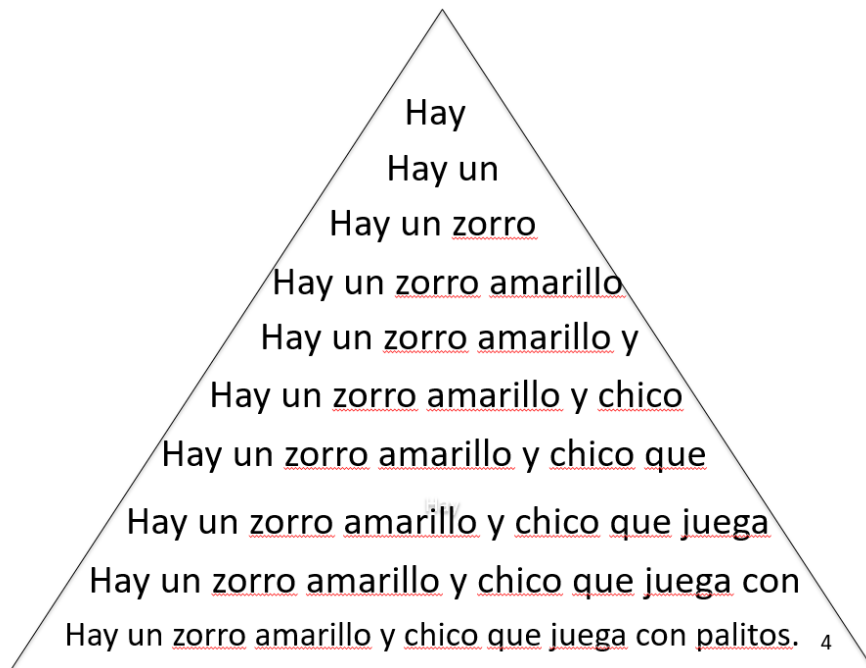
Anexo 7. Velocidad: Lectura en forma de triángulo: “El gato”.



Anexo 8. Velocidad: Lectura en forma de triángulo: “La rana”



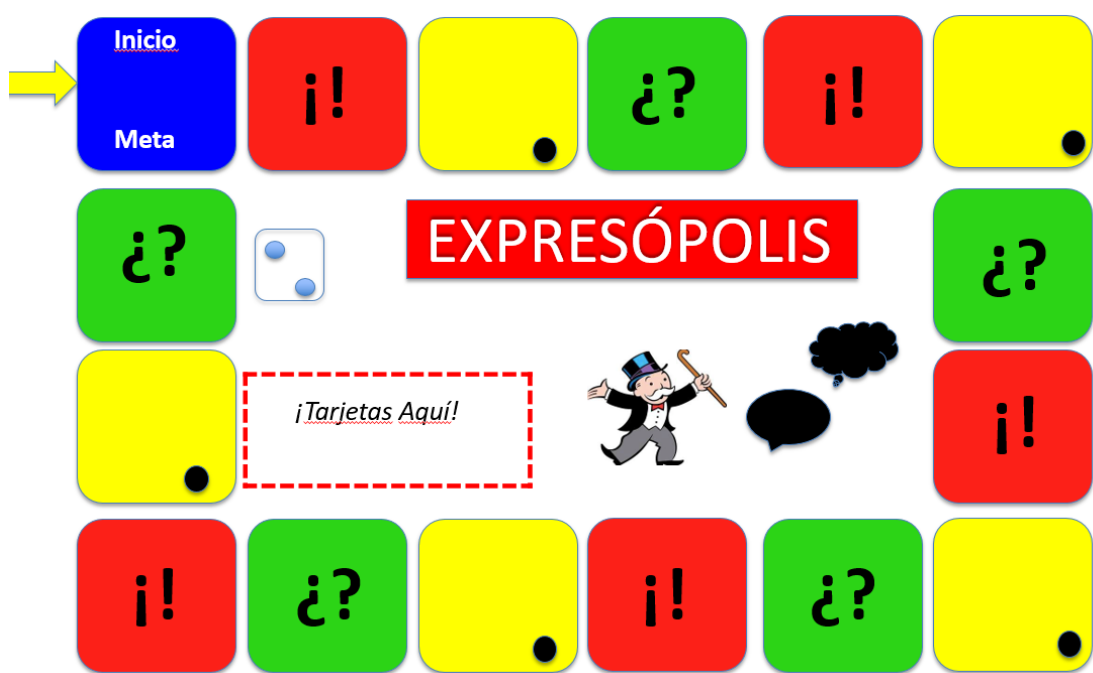
Anexo 9. Velocidad: Lectura en forma de triángulo: “El zorro”.



Anexo 10. Velocidad y precisión: Método de lectura en sombra.

 <p>Lectura 1</p> <p>Los osos pasean. El mono camina. La paloma come pan. Las moscas lamen la miel.</p>	<p>Lectura 2</p> <p>La luna baila en el cielo, Junto a la tierra y el sol, También juegan a esconderse ¡Qué revoltosos son!</p> 
 <p>Lectura 4</p> <p>Yo tengo una muñeca. Es una muñeca muy bonita. La muñeca se llama Anita. Anita tiene el pelo negro y bonito. Anita es una muñeca bebé.</p>	 <p>Lectura 3</p> <p>Llegando el verano, una hormiga que rondaba por el campo recogía hojas y las guardaba, para alimentarse en el invierno.</p>
 <p>Lectura 5</p> <p>¡Vengan a ver el circo! Hay leones salvajes, simpáticos payasos, y un chimpancé que pasea en carruaje.</p>	 <p>Lectura 6</p> <p>Matías tiene dos gatitos. Los gatitos fueron un regalo de su papá. Los gatitos eran muy pequeños. Matías les da de comer a sus gatitos en la cocina por la mañana y por la noche.</p>
 <p>Lectura 7</p> <p>Mi gallina es muy bonita. Yo le doy maíz de comer. Un día se me perdió y mi mamá fue a buscarla. Estaba poniendo un huevo.</p>	 <p>Lectura 8</p> <p>El perro y el gato</p> <p>En el patio de mi casa Vive un perro con un gato. Se pelean todo el día Y tienen de juez a un pato.</p> <p>El gato quiere ser perro Y el perro quiere ser gato. ¡bueno! Dice el señor juez. Pero no por mucho rato.</p>

Anexo 11. Prosodia: Tablero de juego: “Expresópolis”



Anexo 12. Prosodia: Tarjetas juego prosodia “Expresópolis”.

<u>Saltas la cuerda</u>	<u>Miras la película</u>
<u>Juegas a la pelota</u>	<u>Caminas muy lento</u>
<u>Lees los cuentos</u>	<u>Pintas con pinceles</u>
<u>Dibujas bien</u>	<u>Tomas jugo de uva</u>
<u>Está caliente el agua</u>	<u>Vamos todos juntos</u>
<u>Está lista la cena</u>	<u>Es muy difícil</u>
<u>Tienes mucha sed</u>	<u>Andas en patines</u>
<u>Comes ensalada</u>	<u>Usas lentes de sol</u>

Anexo 13. Fotos de la potenciación











